



TITLE:

公開シンポジウム「日韓の教育改革の行方」2009年度: 日本における教育評価改革の動向

AUTHOR(S):

CITATION:

公開シンポジウム「日韓の教育改革の行方」2009年度: 日本における教育評価改革の動向. 子どもの生命性と有能性を育てる教育・研究をめざして 2012, 活動報告書(2007-2011年度): 299-315

ISSUE DATE:

2012-03-30

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/179660>

RIGHT:

「日本における教育評価改革の動向」

西岡 加奈恵（京都大学大学院教育学研究科）

はじめに

スライド1

京都大学の西岡加奈恵と申します。白先生、磯田先生には非常にマクロな、壮大なお話をいただきました。それに比べると私の話はピンポイントのミクロなお話になってしまうのですが、しばらくお付き合いのほどよろしくお願いいたします。「日本における教育評価改革の動向」ということでパワーポイントを用意しております。ミクロではあるのですが、評価というのは、教育における質と量とをどうやって確保していくのか、そういうところで非常に鍵になる部分だと思っております。

1. 日本における指導要録改訂

スライド3

先ほど田中耕治先生からのお話にもありましたように、現在日本においては指導要領の改訂の作業が始まっております。指導要領と申しますのは参考資料1に書式の一部を載せておりますが、このような書式で児童生徒の学籍ならびに指導の過程と結果の要約を記録していくものです。指導機能と証明機能の二つの機能を持っているとされておりまして、法的にその作成が義務付けられております。指導要録に関する政策を見ますと、国としての評価政策がわかるものとなっています。なお大半の学校では、保護者や子どもたちのために通知表が作られておりますが、これはあくまで慣例として作られているものであって法的義務はありません。

指導要録改訂の前段階としまして、2008年3月に小・中学校、2009年3月に高校の学習指導要領が改訂されました。移行措置期間を経て、2011年度以降に本格実施が予定されていることは、皆さんご存知のとおりです。

それに伴いまして、今年6月から、中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会のもとに「児童生徒の学習評価の在り方に関するワーキンググループ」が立ち上がりました。このワーキンググループは、学習評価に関連した当面の検討事項に係る専門的な審議、調査を行うことを目的として設置されています。私自身、委員の一人として議論に参加しておりますので、今日は、そこでの議論を中心にご紹介したいと思います。

スライド 4

その前に、少し、これまでの指導要録の特徴を確認しておきたいと思います。1948 年版から 1991 年版まで、日本の指導要録は相対評価が中心に行われておりました。すなわち、テストの点数に応じて、上位から何パーセントが 5、次の何パーセントが 4、といったように、「集団に準拠した評価」が行われてきたのです。戦前、教師の主観による恣意的な絶対評価が行われてきたのに比べると、相対評価は科学的で、公正なものに見えました。しかし相対評価は、必ず 1 がつく子どもがいることが前提になっている点、排他的な競争が常に起こってしまう点、また学力の実態ではなく子どもの相対的な位置を示すものにすぎない点から、教育的な評価とは言えません。これが大きく転換したのが、前回の指導要録改訂の折でした。前回の指導要録改訂の際には、今回司会を務めておられます田中耕治先生が同様のワーキンググループのメンバーとして参加されまして、「目標に準拠した評価」の導入に尽力されたと伺っております。

私自身、「目標に準拠した評価」の導入は、意義の大きいものであったと思います。なぜならば、指導の前に目標を明確に設定し、それを規準にして子どもたちの実態を捉え、もし上手くいってないようであれば指導の改善を図るという道筋が拓かれたからです。しかしながら、現在でもその理念がどの程度、理解されているのだろうかと考えますと、少し不安を感じます。「目標に準拠した評価は選抜には使えない」あるいは「目標に準拠した評価だと評価が甘くなってしまう」、そういった誤解を耳にすることもありますので、それらの誤解を解くことは、現在でも課題の一つになっていると思います。

スライド 5

もう一つの課題は、適切な目標=評価規準の設定と、それに対応した評価方法の開発です。「目標に準拠した評価」の導入により、各学校や教育委員会では評価規準の開発が進みました。しかし、当時は、目標に対応した評価方法の開発が十分には進んでいないという問題があったように思います。多くの学校や教育委員会では、国立教育政策研究所の参考資料を参考にしつつ、さらに目標を細分化する形で、学力評価計画を開発しました。つまり、目標分析による学力評価計画です。この方法は、確かに、緻密に指導計画を立てるという点では意義があります。

スライド 6

しかしながら、あまり過剰に細分化すれば、先生方が忙しくなりすぎる、すなわち実行可能性の観点で問題が生じます。それ以上に、このように細分化した評価規準で本当に目指している学力が評価できていたのかと考えると、妥当性の観点でも疑問が生じて参ります。

スライド 7

このような議論を踏まえて、今回のワーキンググループでは、大きく 3 点が論点として挙がっています。第一は「活用」をどのように位置づけるか、第二は「関心・意欲・態度」をどう捉えるか、第三は総合評定、すなわち「評定」欄は必要なのか、という 3 点です。これらについてはワーキンググループでも意見が分かれており、どのような方向に決着がつくのか、まだわかりませんが、それぞれの論点に即して、少し議論を整理してみたいと

思います。

2. 論点1：「活用」をどう位置づけるか

スライド8

第一の論点『活用』をどのように位置づけるのかは、新学習指導要領の学力像を、どう指導要録に反映させるのかに関わっています。日本の学習指導要領の変遷をたどると、1947年版・1951年版は経験主義、1958年版と1969年版は系統主義の色彩の強いものでした。1977年版以降は経験主義的な色彩の強い「ゆとり教育」政策に舵が切られ、1989年版で「生活科」、1998年版で「総合的な学習の時間」が導入されました。それに対して、1999年以降、「学力低下」論争が起きました。日本の子どもたちの学力は低下しているのではないかという批判が行われ、そのような批判に対しては、目指している学力の種類が違うのだといった反批判も行われました。ですが、2002年1月には、当時の文部科学大臣である遠山敦子氏が「確かな学力」の向上をめざす緊急アピール「学びのすすめ」を発表しました。2003年12月には学習指導要領の一部改正が行われ、教育政策は「確かな学力」の向上を目指すものへと転換したわけです。

当時は、百マス計算や『声に出して読みたい日本語』といったドリル学習が流行りました。しかし、少し情勢が変わったのが、2004年12月です。OECDのPISA調査で、日本の読解リテラシーの成績が参加国の平均程度しかないというショッキングな結果が明らかになりました。これにより、今の日本の子どもたちに求められているのは、単純なドリル学習で身に付くような学力だけではなく、知識や技能を文脈の中で活用する力が必要だという反省が広がったのです。

スライド9

そのような議論を背景に改訂された今回の学習指導要領では、「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」と述べられています。つまり、教科における「習得」と、総合における「探究」とをつなぐものとして、教科における「活用」を重視するという特徴が見られます。

これは、経験主義と系統主義のバランスをうまくとるものとして、高く評価できる方針だと考えます。しかしながら、「活用」重視の方針については、三つの懸念を指摘しておかなくてはなりません。

一つ目が、“こじんまりした”活用にとどまってしまう、という危険性です。日本においては、2007年度から、全国学力・学習状況調査が行われています。そこでは、主として「活用」に関する調査を行うものとして「B問題」が出題されており、学校現場でも「B問題」対策を行わなければならないという風潮が広がりはじめています。しかし、新学習指導要領における「活用」は、「総合的な学習の時間」で行われるような探究へとつながるものとして構想されているのに対し、「B問題」は筆記テストの問題です。PISA調査において、たとえば読解リテラシーについては、情報の取り出し、テキストの解釈、熟考・評価の問

題が出されています。PISA 調査も筆記テストとして行われますから、これらの問題がバラバラに出題されざるを得ません。しかし、この調査の枠組みは、本来、論文を書く一連のプロセスを分析して調査しようとしているのだと読み取れるのです。したがって、授業においては、バラバラの要素を練習させるのではなくて、あくまで一連のプロセスとして指導すべきではないかと考えられます。

二つ目は、“はいまわる” 活用になってしまう懸念です。新学習指導要領で重視されている「活用」は、あくまで習得した知識・技能を文脈の中で使いこなすことを目指したものです。しかしながら、「活用する力」の育成について論じられている最近の著書の中には、知識・技能の習得とは切り離されて、ただ子どもたちに活動させているだけの実践を報告するものも見受けられます。「活用」を重視するには、各教科において重点的に指導されるべき基礎的・基本的知識・技能とは何かを明らかにする必要があります。

三つ目は、“的外れ” の評価が行われてしまう懸念です。現在の教科書においても、調べたことをまとめるといった学習活動は多くみられます。しかし、たとえば、歴史新聞を評価するのに、色塗りや文章力で評価してしまうといったような例も見受けられます。

このような懸念を克服するために、今回の指導要録改訂では、新学習指導要領の学力像を反映した観点の設定が求められていると考えます。

スライド 10

現在のところ、ワーキンググループでは、観点の設定について、4つ巴の意見が出されています。「習得」と「活用」の2観点にしてしまおうという意見、それに「意欲・態度」を加えた3観点到すべきだという意見、「知識の習得」「技能の習得」「活用」の3観点到しようという意見、そして、現行の4観点を維持すべきという意見です。第4の主張をされているのは、特に学校現場から来られている先生方です。前回の指導要録改訂の際、現場では評価規準作りにかかなりの労力を取られました。ただでさえ多忙を極めている現場では、いまさら観点を換えられては、またしてもそのような評価規準作りに忙殺されたのではたまらないという思いが強いことが伺われます。

スライド 11

ちなみに、私自身は、「知識の習得」「技能の習得」「知識・技能の活用」という3観点を主張しています。それとともに、様々な評価方法を組み合わせた学力評価計画の開発を推奨すべきだとして提案しています。

スライド 12

この図に示した通り、学力評価の方法には、単純なものから複雑なものまで様々な方法があります。筆記によるものだけでなく、授業中の活動や実技など、実演を評価するのも重要です。特に「活用する力」を評価するためには、パフォーマンス課題を用いることが重要だと考えています。パフォーマンス課題というのは、リアルな文脈の中で、あるいはシミュレーションの文脈の中で、知識や技能を総合して使いこなすことを求めるような課題です。具体的には、論説文やレポート、展示物といった完成作品（プロダクト）を評価するものと、スピーチやプレゼンテーション、実験の実施といった実演（狭義のパフォー

マンス)を評価するものがあります。パフォーマンス課題とは、パフォーマンス評価の方法の中でも特に複雑な課題を指しています。一方、個々の知識や技能を習得できているかどうかについては、この図の上の方に示した筆記テストや実技テストなどを用いながら、評価することが必要だと考えられます。

スライド 13

そのように、評価の観点と評価方法の対応関係を明確にしつつ、様々な評価方法を組み合わせると、この図のような学力評価計画が策定できます。パフォーマンス課題を用いた場合、類似の課題を少しずつレベルアップしながら繰り返し与え、徐々に「活用する力」をつけていく、ということが構想できます。たとえば、複数の単元で、歴史新聞を書かせて、一貫した評価基準表(ルーブリック)で評価するといった具合です。

スライド 14

ルーブリックというのは、数レベル程度の尺度と、それぞれのレベルにあると評価されるパフォーマンスの特徴を示した記述語から構成される評価基準表です。特に、単元を越えて用いられるルーブリックを、長期的ルーブリックと言います。実際に、長期的ルーブリックを用いた学力評価計画表の一例を、＜参考資料2＞に示しております。これを御覧いただきますと、[該当の箇所を指しつつ]ここに指導要録の観点に対応して、どういうふうに個々の観点を解釈しているのかが書かれております。また、どの観点についてどの単元で重点的に指導するのか、ということも書かれています。特に二重丸がついている重点的に指導する単元でパフォーマンス課題を与えて、その出来ばえについては長期的ルーブリックで繰り返し評価をしていく、というようなシステムになっております。

スライド 15

このような形式であれば、指導の改善のために行う形成的評価と、成績づけのために行う総括的評価の区別が明確になりますので、ある程度評価の作業が「簡素化」されるのではないかと思います。ただし、パフォーマンス課題やルーブリックといったアイデアは、日本ではまだほとんど普及しておりませんので、このような改革を進めるには、様々な支援も行政には求められます。

スライド 16

たとえば、パフォーマンス課題とはどのようなものなのか、どの程度の質であればどのレベルだと評価できるのか、パフォーマンス課題に向けてどのような指導が有効なのか、といった資料が、参考資料として示されていく必要があるでしょう。イギリスでは、National Curriculum in Action というサイトがありまして、教科や学年で課題や作品例を検索することができます。そのような資料の蓄積と提供が求められていると考えています。

スライド 17

ちなみに、京都大学大学院教育学研究科では、「カリキュラム設計データベース」を開設しています。そこには、E.FORUM が提供している教員研修に参加される先生方に、様々

なパフォーマンス課題やルーブリック、作品例のデータを蓄積していただいています。このシステムは、それ自体が教員の力量形成を目指すものであると同時に、長期的には学校支援に役立つことを構想しています。

3. 論点2：「関心・意欲・態度」をどう捉えるか

スライド 18

次に、第二の論点「関心・意欲・態度」の観点について考えてみたいと思います。指導要録においては、1991年版で「関心・意欲・態度」が第一観点到位置づけられました。これは、「探究」を重視する「新しい学力」観として、衆目を集めました。(スライド4)

スライド 20

しかし、「関心・意欲・態度」の評価については、様々な困難も指摘されています。前回の指導要録改訂の方針を示した2000年12月の教課審答申では、「関心・意欲・態度」の評価について、「授業中の挙手や発言の回数といった表面的な状況のみで評価されるなど、必ずしも適切とは言えない面も見受けられる」という指摘がありました。今回の学習指導要領改訂について論じた2008年1月の中教審答申でも、「授業冒頭に『進んで取り組んでいるかどうか』をチェックし、チェック終了後授業に入ったりするなど評価のための評価となっている不適切な事例も見られる」と指摘されています。

実際現場に伺っても、「関心・意欲・態度」の評価は難しいという声を多く聞きます。しかし一方で、新学習指導要領において、「主体的に学習に取り組む態度」の育成が一層重視されているのも事実です。そこで、「関心・意欲・態度」をどう育成・評価するのかが、ワーキンググループでの議論の一つの焦点になっています。

スライド 21

現在のところ、「関心・意欲・態度」といった言葉で語られている中身には、実は様々な内容があるのではないかという議論が出てきています。私自身は、このスライドに示した通り、4つぐらいに分類することが必要であると考えています。

一つ目は、「自ら課題を見つけ、主体的に学習に取り組む態度」です。これは、2007年6月に一部改正された学校教育法の第30条2項で打ち出されたものです。このような態度は教科横断で育成されるべきものですが、総括的評価としては、思い切って「総合的な学習の時間」で評価すると割り切ってしまうのもいいのではないかと考えています。

二つ目は、「教科の学習内容を……調べようとしたり、生活に生かそうとしたりする資質や能力」です。前回の指導要録改訂の際に、「関心・意欲・態度」の観点の中身は、このような言葉で説明されていました。パフォーマンス課題に取り組もうと思えば、必然的にこのような資質・能力が必要となります。したがって、このような中身については、わざわざ「関心・意欲・態度」として区別しなくても、「知識・技能を活用する力」の観点到含むものとして考えたらどうかと思っています。

三つ目は、一般的な学習態度や指示に従って真面目に課題に取り組む態度です。前回の指導要録改訂の際にも、これで「関心・意欲・態度」を評価してはならないと答申に書か

れていたのですが、学校現場ではやはり、挙手や発言の回数、忘れ物をしていないかといったチェックが行われている例も見受けられます。しかし、表面的な態度を評価に入れてしまいますと、「目標に準拠した評価」の信頼性が損なわれる危険性があります。したがって、このような内容については、あくまで「所見」欄に記載するものとして位置づけておく必要があるでしょう。

スライド 22

「関心・意欲・態度」といった言葉で語られる内容は、確かに教育目標のなかでも重要なものなのですが、おそらく、様々な教科や領域における指導が積み重なる中でカリキュラム全体として育てるべき内容なのだと思います。それを個々の教科の観点として位置づけてしまうと、混乱が起こってしまうのではないのでしょうか。

4. 論点 3：総合評価は必要か

スライド 23

次に、3つ目の論点として、「評価」欄、すなわち総合評価を残すべきかどうかを指摘しておきます。これは<参考資料1>の書式でいいますと、[該当の欄を指しながら]この欄、観点別の評価を統合して教科としての評価をつけている欄のことです。これについても、学校現場からは、残すべきという意見が続出しています。何よりも入試に必要な、保護者や児童生徒も見つかる、といったご意見です。

スライド 24

しかし、一方で「評価」欄は不要だ、という主張も出されています。たとえば、「評価」は指導には生かしく、また「評価」があるばかりに観点別評価が形骸化してしまいがちである、という指摘が出されています。さらに、「ある学校の評価『4』よりも別の学校の評価『5』の方が学力的に低いという実情もありうるのではないか。観点別の学力の評価結果を正しく出してもらえるのであれば、大学としても、そういう結果をもらう方が望ましい」といった指摘も行われています。

この論点についても、どのように決着するのかはまだ見えません。しかし、歴史を振り返りますと、1948年版の指導要録では「評価」欄がありませんでしたし、前回の指導要録改訂の際にも小学校低学年では「評価」欄が廃止されています。「簡素化」というのであれば、「評価」欄は廃止してしまってもいいのではないかと考えています（スライド4）。

5. おわりに

スライド 26

日本においては、「目標に準拠した評価」を充実していくために、今まさにスタンダードの開発が求められていると考えています。もちろん、教育におけるインプットを規定する内容スタンダード、content standardとしては、既に学習指導要領が存在しています。一方、長期的ルーブリックは、教育のアウトプットを規定するパフォーマンス・スタンダードで

す。いずれ両者は統合されるべきものだと考えますが、現状としては、まず長期的ループリックを開発するプロセスを始めなくてはならないのではないか、と思います。

スライド 27

その過程では、学校への様々な支援が必要だと思います。私自身、京都市立衣笠中学校など、様々な学校や先生方と共同研究をさせていただいておりますが、確かに学校現場はゆっくりとしか変わりません。しかし、一歩ずつ前進すれば大きく変わるのも事実です。そのような学校の評価改革、カリキュラム改善を進めるために、どのような支援が必要なのかについても、研究を深めていく必要があると考えています。

スライド 28

そこで、今回のシンポジウムでは、登壇者のお二人の先生方に、是非、次のことを伺ってみたいと思っております。

まず、白先生には、前回の日中韓のシンポジウムの際に、韓国では既に十年前から国策としてパフォーマンス評価が導入されているというふうにご紹介いただいておりますので、韓国においてパフォーマンス評価を政策として導入された際、どのような条件整備が行われたのかということ伺いたと思います。また、十年たってみて、パフォーマンス評価を導入された意義とその問題点についても、どのように捉えられているかを教えていただければと思います。さらに、「関心・意欲・態度」の評価をめぐって、韓国においてはどのような議論が行われているのかについても、お尋ねしてみたいと思っております。

また、磯田先生には、学校の自律性や創意工夫が促進される展望について伺いたと思います。ここには「義務教育の構造改革」というふうに書いたのですが、それ以前、臨教審以降から、学校の自律や創意工夫を強調する政策が一貫してとられています。ですが一方で学校間格差の拡大も指摘されておりますので、そのような格差をどうやって是正していくのか、その展望や構想についても伺いたと思います。特に磯田先生のお話の中では、同じような政策として出てきながら、新自由主義的な政策と、協力原理による政策と、二種類の原理があるのだとご紹介いただいております。そこで、その二種類の原理のうち、どちらの原理に立っている政策なのかということ、どう見極めればいいのか、どうやって区別されればいいのか、その見極めのラインを教えてくださいとありがたいなと思いました。

ご清聴ありがとうございました。

記録：小山 英恵（修士課程2年）

京都大学大学院教育学研究科
公開シンポジウム「日韓教育改革の行方」
日本における教育評価改革の動向

2009年7月31日
京都大学大学院教育学研究科
准教授 西岡加名恵

1

はじめに

1. 日本における指導要録改訂
2. 論点1: 「活用」をどう位置づけるか
3. 論点2: 「関心・意欲・態度」をどう捉えるか
4. 論点3: 総合評定は必要か
5. おわりに

2

1. 日本における指導要録改訂

(1) 政策動向

- 学習指導要領改訂
2008年3月(小・中)、2009年3月(高)
2011年度～ 本格実施(高:2013年度～)
- 指導要録改訂に向けて・・・＜参考資料1＞
中央教育審議会 初等中等教育分科会
教育課程部会
↑
「児童生徒の学習評価の在り方に関する
ワーキンググループ」(2009年6月～)

3

(2) これまでの指導要録

- 1948年版～1991年版: 相対評価が基本
(1971年版～ 絶対評価を加味)
- 1955年版～: 「評定」欄の設定
- 1991年版:
「関心・意欲・態度」が第一観点に
～「新しい学力」観
- 2001年改訂(前回):
➤ 「目標に準拠した評価」
➤ 小学校低学年で「評定」欄の廃止

4

(3) 目標分析による学力評価計画

	単元1	単元2	単元3	...	総括的 評価
関心・意欲・ 態度	目標aa 目標ab 目標ac	目標ad 目標ae 目標af	目標ag 目標ah 目標ai	...	合計・ 平均
思考・ 判断	目標ba 目標bb 目標bc	目標bd 目標be 目標bf	目標bg 目標bh 目標bi	...	合計・ 平均
技能・ 表現	目標ca 目標cb 目標cc	目標cd 目標ce 目標cf	目標cg 目標ch 目標ci	...	合計・ 平均
知識・ 理解	目標da 目標db 目標dc	目標dd 目標de 目標df	目標dg 目標dh 目標di	...	合計・ 平均

5

(4) 評価を評価する視点

- 妥当性、カリキュラム適合性
- 信頼性、比較可能性
→ 様々なモデレーション(調整)の方法
- 公正性:
平等性、結果的妥当性、条件の明瞭さ、
公表と承認の原則
- 実行可能性

(Wiggins, G., *Educative Assessment*, Jossey-Bass, 1998.
ギブス(鈴木秀幸訳)『新しい評価をめざして』論争社, 2001年。
西岡加名恵「教育評価の方法原理」田中耕治編『よくわかる教育評価』
ミネルヴァ書房, 2005年)

6

はじめに

1. 日本における指導要録改訂
2. 論点1: 「活用」をどう位置づけるか
3. 論点2: 「関心・意欲・態度」をどう捉えるか
4. 論点3: 総合評価は必要か
5. おわりに

7

2. 論点1: 「活用」をどう位置づけるか

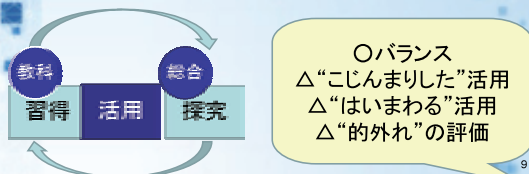
(1) 学習指導要領の変遷

- 1947年版・1951年版: 経験主義
- 1958年版・1969年版: 系統主義
- 1977年版・1989年版・1998年版: 「ゆとり教育」政策
- ◆ 「学力低下」論争→「学びのすすめ」
- 2003年一部改正: 学習指導要領の「基準性」の明確化→「確かな学力」の向上
- ◆ PISAショック(2004年12月)

8

(2) 新学習指導要領の学力像

- ① 習得
 - ・ 基礎的・基本的な知識・技能の習得
- ② 活用
 - ・ 知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等
- ③ 態度
 - ・ 主体的に学習に取り組む態度



9

(3) WGでの様々な意見

- ① 「習得(知識・技能)」「活用(思考力・判断力・表現力等)」の2観点
- ② 「習得(知識・技能)」「活用(思考力・判断力・表現力等)」「意欲・態度」の3観点
- ③ 「知識の習得」「技能の習得」「知識・技能の活用」の3観点
- ④ 現行の4観点を維持

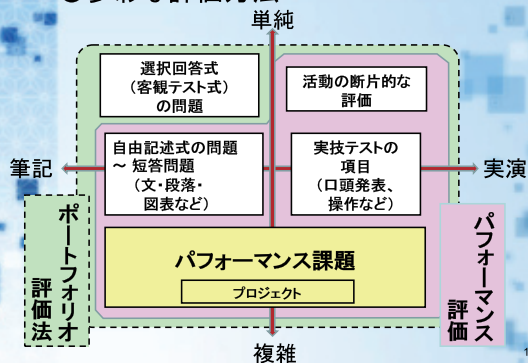
10

(4) 西岡の提案

- I. 学力を3つの観点で捉える。
 - 重点指導事項を文脈において活用できる力を身につけているか
 - 十分な技能(スキル)を身につけているか
 - 十分な知識を身につけているか
- II. 様々な評価方法を組み合わせた学力評価計画の開発を推奨する。

11

◎多彩な評価方法



12

◎学力評価計画の“三次元モデル”

<参考資料2>

観点	評価方法	単元1	単元2	...	総括的評価
知識・技能の活用	パフォーマンス課題				到達レベル(質)
技能の習得	実技テスト				到達レベル(量・質)
知識の習得	筆記テスト				到達レベル(量)

類似の課題を少しずつレベルアップしながら繰り返し与える。

13

◎ルーブリック(ここではレベル2・4を省略)

	原理・一般化に関する理解	資料活用のプロセス
5	社会的な事象について、政治・経済・地理などの構成要素から3つ以上とができる。これらの視点を総合的に分析し、最適で詳細かつ具体的な根拠をあげて、非常に説得力のある主張を述べる。	社会的な事象について、政治・経済・地理などの構成要素から2つ以上の視点を関連づけて分析し、具体的な根拠をあげて明確な主張を述べる。
3	社会的な事象について、政治・経済・地理などの構成要素から2つ以上の視点を関連づけて分析し、具体的な根拠をあげて明確な主張を述べる。	社会的な事象について、政治・経済・地理などの構成要素から1つ以上の視点を関連づけて分析し、具体的な根拠をあげて明確な主張を述べる。
1	社会的な事象について、政治・経済・地理などの構成要素から1つ以上の視点を関連づけて分析し、具体的な根拠をあげて明確な主張を述べる。	社会的な事象について、政治・経済・地理などの構成要素から1つ以上の視点を関連づけて分析し、具体的な根拠をあげて明確な主張を述べる。

観点 (分ける場合と分けない場合)

記述語 (基準と徴候)

数レベル程度の尺度

アンカー作品を添付

14

(4) 西岡の提案

簡素化

- 学力を3つの観点で捉える。
 - 重点指導事項を文脈において活用できる力を身につけているか
 - 十分な技能(スキル)を身につけているか
 - 十分な知識を身につけているか
- 様々な評価方法を組み合わせた学力評価計画の開発を推奨する。
- 評価(形成的評価)と評定(成績づけ、総括的評価)の区別を明確にする。
- 学校や地方の創意工夫をこらした学力評価計画の研究開発が、継続的に進むような仕組みを整える。

15

◎National Curriculum in Action

(<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-1-and-2/assessment/nc-in-action/index.aspx>)

16

◎京都大学大学院教育学研究科E.FORUMの「カリキュラム設計データベース(CDDDB)」

パフォーマンス課題やルーブリック、作品例などを登録。教科や学年により検索して、実践の参考にすることもできます。

掲示板も開設。日常的な交流を行っています。

17

3. 論点2:「関心・意欲・態度」をどう捉えるか

18

(2)これまでの指導要録(スライド4)

- 1948年版～1991年版：相対評価が基本
(1971年版～ 絶対評価を加味)
- 1955年版～：「評定」欄の設定
- 1991年版：
「関心・意欲・態度」が第一観点に
～「新しい学力」観
- 2001年改訂(前回)：
 - 目標に準拠した評価
 - 小学校低学年で「評定」欄の廃止

19

3. 論点2:「関心・意欲・態度」をどう捉えるか

(1) 答申における指摘

- 「その「関心・意欲・態度」の評価については、情意面にかかわる観点であることなどから、目標に準拠した評価であることが十分理解されていなかったり、授業中の挙手や発言の回数といった表面的な状況のみで評価されるなど、必ずしも適切とは言えない面も見られる。また、評価が教員の主観に頼りがちであるという指摘もある。」(教育課程審議会「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について(答申)」2000年12月4日)
- 「授業冒頭に『進んで取り組んでいるかどうか』をチェックし、チェック終了後授業に入ったりするなど評価のための評価となっている不適切な事例も見られる。」(2008年1月17日答申)

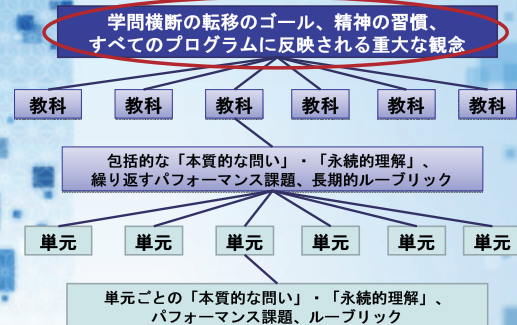
20

(2)「関心・意欲・態度」の様々な意味

- A) 自ら課題を見つけ、主体的に学習に取り組む態度
(2007年6月一部改正「学校教育法」第30条2項)
⇒「総合的な学習の時間」において探究する力
- B) 「教科の学習内容や学習対象に関心を持ち、進んでそれらを調べようとしたり、生活に生かそうとしたりする資質や能力」(2000年12月4日答申)
⇒「知識・技能の活用」に包摂
- C) 指導の結果として身についた一般的な学習態度、指示に従って真面目に課題に取り組む態度
⇒「所見」欄
⇒各教科の評価の観点に位置づけるべきものではない！
- D) 家庭での学習習慣(2008年1月17日答申)
⇒指導要録における評価の対象外

21

(3)「ミッションに基づくカリキュラムの枠組み」



(Wiggins, G. & McTighe, J., *Schooling by Design*, ASCD, 2007) 22

4. 論点3:総合評定は必要か

(1)「評定」欄を維持すべきという主張

- 「評定」は、入試に必要。観点別評価の結果を踏まえてのものとして実施されていれば、意義がある。
- 児童生徒や保護者にとって、教科間の比較や過去の成績との比較に用いられたりするという意味で、教育的な意味もある。
- ◆観点別評価の結果を「評定」に結びつける方法については、もう少し考え方を示すべきではないか。

23

(2)「評定」欄を廃止すべきという主張

- 「評定」は、指導には生かしくい。評価の結果は、入試選抜のみならず、学校段階を超えて児童生徒の学力を伸ばしていくことにも生かしていくことが重要である。
- 「評定」があるから、観点別評価が普及しにくい。
- 大学については、ある学校の評定「4」より別の学校の評定「5」の方が学力的に低いという、そういう実情の評定をもらうよりは、観点別の学力の評価結果を正しく出してもらえるのであれば、その結果をもらう方が望ましいと考えている面もあるのではないか。

Cf. 「入試選抜から教育接続へ」(荒井克弘・橋本昭彦「高校と大学の接続」玉川大学出版部、2005年)

「学士課程の構築に向けて」(中央教育審議会答申、2008年12月)

(2) これまでの指導要録(スライド4)

- ▶ 1948年版～1991年版: 相対評価が基本 (1971年版～ 絶対評価を加味)
- ▶ **1955年版～: 「評価」欄の設定**
- ▶ 1991年版:
 - 「関心・意欲・態度」が第一観点に
 - ～「新しい学力」観
- 2001年改訂(前回):
 - ▶ 「目標に準拠した評価」
 - ▶ **小学校低学年で「評価」欄の廃止**

25

5. おわりに

(1) 学習指導要領との関係

- ▶ **スタンダード:** 社会的に共通理解された目標＝評価基準 (観点と水準)
- ▶ 学習指導要領は、内容スタンダード (インプットに関するもの)
- ▶ 長期的ルーブリックは、パフォーマンス・スタンダード(アウトプットに関するもの)
- ▶ 10年後の学習指導要領は、両者を統一したものとして作成することをめざす。

26

(2) 学校経営の在り方や条件整備
Cf. 京都市立衣笠中学校の場合

	先生方が行った課題
2005年度	各教科の代表教師が、パフォーマンス課題を少なくとも一つ作って、指導に取り入れてみる。
2006年度	教科会で協力してパフォーマンス課題づくりを行うとともに、モデル作品づくりをしてみ、指導の改善に役立てる。
2007年度	各教科会において、パフォーマンス課題に取り組んだ生徒たちが生み出した作品にもとづいてルーブリック作りを行う。また、それを踏まえて授業改善を図る。

(北原琢也編著『特色ある学校づくり』とカリキュラム・マネジメント
——京都市立衣笠中学校の教育改革——』三学出版、2006年)

27

(3) 先生方に伺ってみたいこと

<白先生に>

- ▶ パフォーマンス評価を政策として導入された際の条件整備
- ▶ パフォーマンス評価を導入した結果、現在捉えられている意義と課題
- ▶ 「関心・意欲・態度」の評価をめぐる議論

<磯田先生に>

- ▶ 「義務教育の構造改革」(中央教育審議会答申、2005年10月)の今後の展望
- ▶ 学校へ支援の構想

28

<主要参考文献>

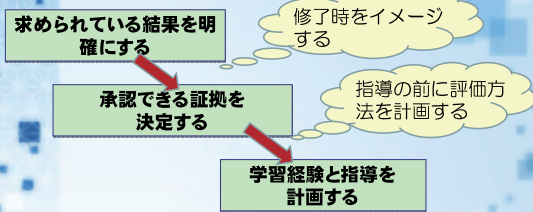
- ① 田中耕治ほか『新しい時代の教育課程(改訂版)』有斐閣、2009年
- ② 田中耕治『教育評価』岩波書店、2008年
- ③ 西岡加名重・田中耕治編著『活用する力』を育てる授業と評価 中学校』学事出版、2009年
- ④ 西岡加名重編著『逆向き設計』で確かな学力を保障する『明治図書、2008年
～小学校4教科、中学校5教科の実践など。
- ⑤ 西岡加名重『教科と総合に活かすポートフォリオ 評価法』図書文化、2003年

29

ご静聴、ありがとうございました。

30

(1)「逆向き設計」論

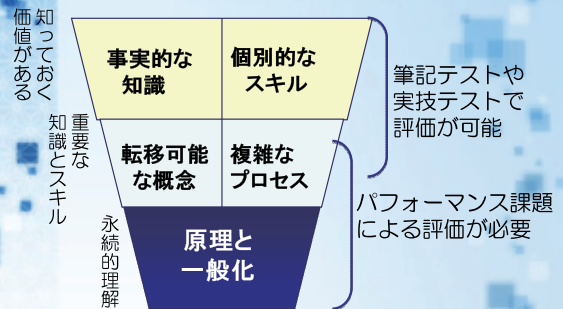


(Wiggins, G. & McTighe, J., *Understanding by Design*, ASCD, 1998/2005)

～『理解をもたらすカリキュラム設計』

31

(2)「知の構造」と評価方法の対応



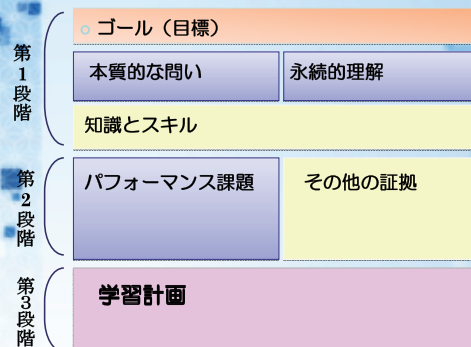
32

(3)パフォーマンス課題の作り方

- ①単元の中核部分に見当をつける。
Cf. 重点指導事項例(2008年1月17日答申)
指導事項の系統化(学習指導要領解説・国語編)
科学の基本的な見方や概念を柱とする(学習指導要領・理科)
- ②「本質的な問い」を明確にする。
Cf. 正解が一つに絞れない課題を考える必要(言語力育成協力者会議)
- ③その問いに対してどのようなレベルの答えに達してほしいか(「永続的理解」)を明文化する。
- ④パフォーマンス課題のシナリオを作る。
(目的、役割、相手、状況、パフォーマンス、評価規準)

33

◎単元設計テンプレートの構造



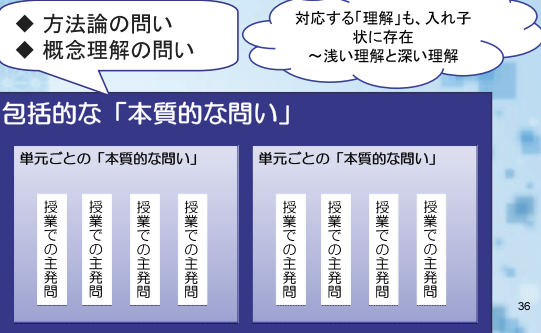
34

【例】中学校2年生社会科(歴史的分野) Cf. 単元「明治維新」の評価規準

関心・意欲・態度	思考・判断	技能・表現	知識・理解
明治維新の経緯と富国強兵政策の進展。その中での人々の生活の大きな変化に対する関心を高め、意欲的に追究している。	明治維新の経緯と富国強兵政策の進展。その中での人々の生活の大きな変化について、多角的に考察し、公正に判断している。	1. 文獻、絵画、統計・グラフなど様々な資料を正確に読み取ることができる。 2. 文獻、絵画、統計・グラフなどの様々な資料を収集し、適切に選択して活用するとともに、 <u>追究</u> し考察した過程や結果をまとめたり、説明したりしている。	下記のことを知り、理解している。 1. 日本の開国の背景とその影響。 2. 明治維新の背景、経緯と意義(近代国家の基礎が整えられた)。 3. 近代化を進めた日本の国際的地位の向上と大陸との関係のあらまし。 4. 日本の近代産業の発展とその中の国民生活の変化。近代文化の形成と文化の大衆化。

35

◎「問い」の入れ子構造



36

【例】中学校2年生社会科（歴史的分野）
（横浜国立大学附属横浜中学校 三藤あさみ教諭）

本質的な問い

明治維新によって、日本社会はどのように変化したのか。明治維新後の日本において、人々が幸福で平和に暮らせる社会を築くには、どうすればよかったのか。

永続的理解

明治維新という政治改革の背景には、欧米における市民革命、産業革命とアジアへの進出からの影響、貨幣経済発展を想定していない幕藩体制や年貢制度の矛盾など国内外の様々な要因があった。

また日本が近代国家として国際的地位を向上するために、積極的に欧米文化を摂取し、廃藩置県、富国強兵政策、殖産興業、地租改正、学制の公布など様々な改革を行った。その結果工業のめざましい発展や身分制度の廃止、民主政治の発展など正の側面がみられた反面、公害や労働問題の発生、帝国主義萌芽による大陸進出など負の側面もあらわれた。

37

【例】中学校2年生社会科（歴史的分野）
（横浜国立大学附属横浜中学校 三藤あさみ教諭）

パフォーマンス課題

＜参考資料3＞

時は1901年、20世紀の始まりです。あなたは明治時代の新聞社の社員たちであり、社会が大きく変化してきた明治維新を記念する社説を書くことになりました。社説は、当時を生きる人々（政治家、産業界の人々、文化人、一般の人々）に向けた新聞社からのメッセージです。

話し合いの内容や今までの学習を振り返り、今後の改革のあり方について重要だと考えることを提案してください。

38

(4) ルーブリックの作り方

- ①お互いの採点がわからないように、作品を採点する。



39

- ②似た評点がついた作品を集め、特徴について話し合う。



40

◎京都市立衣笠中学校での校内研修
（ルーブリック作り）



41

(5) 「活用する力」を育てる構想

「本質的な問い」の入れ子構造

中学校社会（歴史）：社会はどのような要因で変わっていくのか。どのように社会を変えていけばいいのか。

文明はなぜ生まれるのか。この時代の日本は他の文明から何を学ぶべきか。

明治維新によって日本社会はどのように変化したのか。明治維新後の日本において、人々が幸福で平和に暮らせる社会を築くには、どうすればよかったのか。

戦争はなぜ起こるのか。戦争を起こさない平和な国を築くためにはどうしたらよいのか。

評価となるパフォーマンス課題

古代文明から学ぶべき点に関するレポート

明治時代の新聞の社説

模擬国際シンポジウムでの提言レポート

生徒作品

生徒作品

生徒作品

ルーブリック作り

ルーブリック作り

長期的ルーブリック

42

各教科の学習の記録									総合的な学習の時間の記録								
I 観点別学習状況									学習活動		評価						
教科	観点	学年	1	2	3	4	5	6	学年	観点							
国語	国語への関心・意欲・態度								3								
	話す・聞く能力																
	書く能力																
	読む能力																
	言語についての知識・理解・技能																
社会	社会的事象への関心・意欲・態度		/	/					4								
	社会的な思考・判断																
	観察・資料活用の技能・表現																
	社会的事象についての知識・理解																
算数	算数への関心・意欲・態度								4								
	数学的な考え方																
	数量や図形についての表現・処理																
	数量や図形についての知識・理解																
理科	自然事象への関心・意欲・態度		/	/					5								
	科学的な思考																
	観察・実験の技能・表現																
	自然事象についての知識・理解																
生活	生活への関心・意欲・態度			/	/	/	/	/	6								
	活動や体験についての思考・表現			/	/	/	/	/									
	身近な環境や自分についての気付き			/	/	/	/	/									
音楽	音楽への関心・意欲・態度								6								
	音楽的な感受や表現の工夫																
	表現の技能																
	鑑賞の能力																
図画工作	造形への関心・意欲・態度																
	発想や構想の能力																
	創造的な技能																
	鑑賞の能力																
家庭	家庭生活への関心・意欲・態度		/	/	/	/	/	/									
	生活を創意工夫する能力		/	/	/	/	/	/									
	生活の技能		/	/	/	/	/	/									
	家庭生活についての知識・理解		/	/	/	/	/	/									
体育	運動や健康・安全への関心・意欲・態度																
	運動や健康・安全についての思考・判断																
	運動の技能																
	健康・安全についての知識・理解	/	/														
II 評定									特別活動の記録								
学年	教科	国語	社会	算数	理科	音楽	図画工作	家庭	体育	内容	学年	1	2	3	4	5	6
3								/		学級活動							
4								/		児童会活動							
5										クラブ活動							
6										学校行事							
									行動の記録								
項目	学年	1	2	3	4	5	6										
基本的な生活習慣																	
健康・体力の向上																	
自主・自律																	
責任感																	
創意工夫																	
思いやり・協力																	
生命尊重・自然愛護																	
勤労・奉仕																	
公正・公平																	
公共心・公徳心																	
出席欠席の記録																	
区分	授業日数	出席停止・忌引等の日数	出席しなければならぬ日数	欠席日数	出席日数	備考											
学年																	
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	

長期的ループブリック												
古代国家と東アジア		武家政治と東アジア			武家政治の発展と世界の動き			1	2	3	4	5
		東アジア	東アジア	世界の動き	東アジア	世界の動き	世界の動き					
社会的 事象への 関心・ 意欲・ 態度	社会 的 思 考 ・ 判 断	人類の登場から文明の発生へ	東アジアの中の歴	天皇・貴族が中心になった政治と文化	武士の世のはじまり	海に開かれた時代	いまにつながる生活・文化	戦乱から天下統一へ	幕府の体制と東アジア	天下泰平の世の中	変わる社会と諸対策	歴史的事象に関心をもち、課題を意欲的に追究しようとする。
		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	歴史的な事象や課題に関心が高く、我が国の文化や伝統の存在を大切に考えて追究している。
		○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	情報の密度が高い。複数の事がらを総合的に関連づけて主張をしている。
		○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	複数の事がらを多面的・多角的に考察し、総合的に関連づけて主張をしている。 主張も強固で説得力がある。
資 料 活 用 の 技 能 ・ 表 現	資 料 活 用	◎	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	その時代を際立たせるのに適切な資料やデータを用いて表現している。
		◎	○	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	全体的に文章や流れがわかりやすい。 その時代を際立たせる具体的なキーワードが全まれの資料やデータを用いて表現している。
社会的事象についての知識・理解	表 現	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	話し合いなどでは課題の解決にむけてすすんで、自分の意見を表現して、また友人の考えを受けとめたまでとめる力をもってある。またレポートなどでは必要とされる内容的確にまとめられており、あるものをつくりあげている。
		◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	話し合いなどでは課題に即した内容を的確にすすんで表現している。また、レポートなどでは適切な内容を正確にまとめている。
社会的事象についての知識・理解	歴 史 の 流 れ	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	歴史的な用語の意味と年代を 50%程度以上正確に身に付けている。
		◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	歴史的な用語の意味と年代を 70%程度以上正確に身に付けている。

※この書式は宮本浩子先生(徳島市福島小学校・当時)が開発されたものです。宮本浩子ほか『総合と教科の確かな学力を育むポータルフォリオ評価法 実践編』(日本標準, 2004年)参照。